

ПРОБЛЕМИ И ПЕРСПЕКТИВЕ ДЕЦЕ СА ПОСЕБНИМ ПОТРЕБАМА

*Миља Вујачић**

Институт за педагошка истраживања, Београд

Анстракт. У раду се разматрају проблеми деце са посебним потребама и перспективе за њихов развој. Истраживања услова у којима живе деца са посебним потребама сведоче о мери у којој средина обезбеђује могућности за њихов развој. Бројне су препреке јер услови нису подстицајни, често су ометајући због предрасуда и стереотипа и на њима заснованих негативних ставова. Међутим, подаци наших истраживања показују да организоване активности у процесу инклузивног образовања значајно доприносе мењању ставова и односа према деци са посебним потребама, чиме се стварају услови за њихово квалитетно образовање и развој у целини. Мењање представе о деци са посебним потребама и стварање услова да се, у интеракцији са вршњацима, открију њихови очувани потенцијали представља основу за даљи развој ове деце и, у границама њихових могућности, оспособљавање за самосталан живот. Циљ овог рада је да истакне да је инклузивно образовање могуће решење проблема са којима се суочавају деца са посебним потребама и начин да се њихов развој стимулише и унапређује.

Кључне речи: инклузивно образовање, деца са посебним потребама, развој, негативни ставови, неподстицајна средина, очувани потенцијали.

Бројни теоријски и истраживачки подаци показују да средина у којој дете живи и услови које она обезбеђује имају значајну улогу у развоју сваког детета. Теорија развоја Виготског (1996), на пример, наглашава одлучујући утицај социјалних чинилаца на развој детета јер су, по њему, све више менталне функције социјалног порекла: мишљење, писани и усмени говор, говорно мишљење, емоције и вољна пажња. Тако је и положај и развој деце са посебним потребама условљен друштвеним факторима. Разматрање друштвених услова у којима деца са посебним потребама живе и специфичности њихових односа са средином, неопходни су за разумевање њихових развојних потреба. Постављају се питања: (а) какав је став друштва према овој деци, (б) колико је друштво спремно да изађе у сусрет њиховим правима и потребама, (в) какав је

* E-mail: mvujacic@rcub.bg.ac.yu

положај ове деце у породици и (г) какав однос вршњаци имају према њима. На основу одговора на ова питања може се добити увид колико је социјална средина подстицајна, да ли обезбеђује адекватне услове за развој деце са посебним потребама и како се евентуалне тешкоће могу превазићи.

Проблеми деце с посебним потребама

Дете са посебним потребама и друштво. Понашање друштва према деци зависи од начина на који друштво схвата дете, његов развој и учење. Представа о детету која постоји у једном друштву и начини васпитавања и социјализације деце зависе од тога како друштво схвата човека уопште, његову природу, могућности и улоге које треба да оствари у заједници. Према Кону (1988), имплицитна теорија личности или нормативни канон одраслог човека одређује и схватање о детету и, у складу с тим, утиче на облике социјалног понашања и васпитање. Разлике у схватањима о детету, његовом развоју и учењу условљене су културом, традицијом, потребама друштва и изграђеним системом вредности. Према Требјешанину (1991), »у сваком народу, у свакој култури постоји једна, истина неисказана, имплицитна, али кохерентна и стабилна психолошка теорија детета, његове природе и развоја«. Према мишљењу Аријеса (1989), поимање детета и детињства и однос према детету не разликује се само у различитим друштвима и културама, већ и у различитим епохама истог друштва.

Из схватања о човеку, као рационалном и предвидивом бићу које ствара средина, утискивањем друштвене матрице у понашање индивидуе, произлази схватање и о детету као незрелом бићу које се мора научити вештинама и вредностима одраслих чланова друштва. При томе се мало пажње поклања специфичностима урођених индивидуалних потенцијала, који такође дефинишу дете, односно човека. Све што је различито, што одступа од просека и постављених норми, није прихваћено, схвата се као непожељно, одбацује или »насилно« уклапа у шаблон. Насупрот томе, прихватање разлика међу појединцима и групама одлика је отвореног и демократског друштва. Према мишљењу неких аутора, једна од одлика демократских друштава је управо тежња да разлике не постану фактори социјалне дискриминације и изолације појединца и групе, већ да допринесу развоју друштва (Левков, 2003).

Рођење здравог детета представља вредност, циљ и очекивање сваког брачног пара. Међутим, рођење детета са сметњама у развоју представља осујећење очекивања и стога се доживљава као велика трагеди-

ја. Осујећење не представља само рођење детета са сметњама већ и рођење женске деце која се, у неким деловима наше земље, сматрају мање вредном од мушке. Најчешће у Црној Гори, на пример, жена рађа све док не добије мушко дете јер се то уклапа у патријархалну племенску традицију овог поднебља. Слично схватање је присутно и у многим нашим обичајима. Постоји, такође, веровање да ће једну породицу целе године пратити срећа уколико јој на Божић у кућу прво уђе здраво мушко дете. Утолико пре, дете са сметњама у развоју, будући да је различито од других и недовољно »спремно за живот« сматра се непожељним, неспособним и мање вредним. Однос према деци са тешкоћама у развоју варира из крајности у крајност, при чему су обе негативне: потпуно игнорисање и одбацивање и претерано сажалевање. Нагласак је на тешкоћама које дете има у функционисању а не сагледава се личност у целини и њени потенцијали. Стереотипи, предрасуде и на њима засновани негативни ставови условљавају понашање према овој деци. На тешкоћу коју дете има често се гледа као на нешто непознато и опасно. Овакав став прате ирационални страхови и избегавање контаката услед чега према овој популацији деце постоји социјална дистанца. Многа истраживања показују да су према слепој деци и одраслима, на пример, присутни негативни ставови, иако су они способни да се сасвим адекватно укључе у живот уз, наравно, обезбеђивање основних услова (учење Брајевог писма, обука за оријентацију у простору без коришћења вида...). Истраживање на узорку редовне популације, обављено у нашој земљи, такође потврђује да према слепим особама постоји социјална дистанца: 74% испитаних особа не би ступило у брак са слепом особом, 41% испитаника не жели слепе особе у улози претпостављених на послу, 25% испитаника сматра да слепе особе треба да живе у специјалним установама, а 25% сматра да слепе особе не треба да раде, већ треба да примају социјалну помоћ (Станимировић, 1986).

Деци са посебним потребама често није омогућено остваривање права на образовање јер се оно често не одвија у адекватним условима. У специјалним школама, на пример, преовлађује медицински приступ који подразумева усмеравање на конкретну сметњу и третмане који треба да ублаже или отклоне последице оштећења, а мање се обраћа пажња на личност детета у целини и његове очуване потенцијале. Осим тога, смештање деце у специјалну школу често подразумева рано и дуго одвајање од породице због удаљености школе од места становања, што свакако није повољно за њихов развој. На овај начин није им

остварено право да живе са родитељима, а о праву на живот у породици говори члан 9 Конвенције о правима детета (Фонтејн, 1993). Поред образовања у специјалним школама, постоје и спорадични случајеви интеграције деце са посебним потребама у редовне школе. Интеграција се одвија спонтано, без претходних припрема, и подразумева аутоматско прилагођавање детета са посебним потребама школи, што није увек могуће, па се показало као слабост овог процеса. Иако се у свим међународним правним документима, које је наша земља потписала, истиче потреба за инклузивним образовањем и системом који ће то доследно реализовати, још се није озбиљније отпочело са овим процесом. Подаци добијени у неким истраживањима показују да садашњи образовни систем у Србији није припремљен за инклузију. На узорку од 97 редовних основних школа у Србији 8.099 ученика је са сметњама у развоју, а само је 20 запослених дефектолога у стручним службама ових школа (Карић, 2004). Не постоји системска евиденција ученика са посебним потребама, нити праћење њиховог напредовања. Васпитачи, учитељи, наставници и стручни сарадници нису припремљени за рад са овом децом. Овај податак не чуди с обзиром да, током инцијалног образовања школског кадра, на вишим школама и факултетима, нема предмета »инклузивно образовање« а предмет »рад с децом с посебним потребама« је недавно уведен. Ова тема није обухваћена ни стручним усавршавањем наставног кадра. Проблем постоји и због неадекватне физичке опремљености школа и архитектонских баријера. Спорадични покушаји да се започне са инклузивним образовањем постоје али само у виду реализације пилот-пројеката, којима је обухваћен мали узорак вртића и школа.

У нашој земљи постоје спорадични радови и истраживања о образовању деце са посебним потребама, њиховом укључивању у редовне вртиће и школе и ставовима васпитача и учитеља према инклузији (Вујачић, 2003; Гашић-Павишић, 2002; Јаблан и сар., 2001; Карић, 2004; Којић, 1999; Радоман, 2003; Сретенов, 2000; Стрика, 1999; Хрњица, 1997). Ретко се, међутим, проучавао положај деце са посебним потребама у друштву и локалној заједници. Готово и да нема објављених истраживања и теоријских радова о овој теми, осим изузетно, на пример, студије о оријентацијама и ставовима према деци с посебним потребама (Станимировић, 1986). Ова ситуација представља изазов да се обаве нова истраживања на основу којих би се сакупили подаци, направио увид у постојеће стање и предузеле конкретне активности у погледу решавања проблема.

Дете са посебним потребама и породица. Негативан однос средине према детету са посебним потребама одражава се и на његову породицу. Код родитеља су често присутне емоционалне тешкоће: осећање немоћи, песимизам, страх, осећај кривице, стида, сумње и слично. Према мишљењу Розмери Шекспир (према: Хрњица, 1991), најчешће реакције родитеља на развојну тешкоћу детета су: депресија, потреба за изолацијом, шок, фрустрација, осећање кривице, страх, жеља да дете умре, губитак самопоштовања, осећање пораза, страх шта ће бити са дететом у будућности када родитеља више не буде било. У изразито патријархалним срединама може доћи до потпуног одбацивања детета чак и од уже породице, најчешће оца и његових родитеља, при чему се сва кривица пребацује на мајку. У таквој ситуацији, развод брака је честа појава, што додатно отежава ситуацију у којој дете живи.

Суочени са негативним реакцијама околине, родитељи ове деце и сами избегавају контакте са осталим људима, многа пријатељства се прекидају. Због осећања стида и неповерења које је присутно код њихових родитеља, ова деца често остају у потпуној изолацији, затворена у својим домовима. Неповољна материјална ситуација представља још један проблем. Рођењем детета, породица додатно осиромашује због великих трошкова за лечење, набавку помагала и слично. Често се дешава да због превеликих обавеза око детета мајке напуштају посао што додатно отежава материјалну ситуацију.

Поред тога што родитељи често одбацију своју децу са посебним потребама, они могу и да их презаштићују. Према мишљењу неких аутора, претерана заштита детета може бити начин исказивања бриге, страх да се дете не повреди или контрареакција на несвесне деструктивне идеје, као што је помисао »боље да се није ни родило« (Хрњица, 1991). Презаштићеност иде дотле да дете не ради самостално ни оно што би могло, јер друге особе раде уместо њега. Ниво аспирације родитеља у погледу постигнућа детета и његовог даљег развоја често није реалан, што се негативно одражава на међусобне односе родитељ–дете и даље активности у вези са пружањем помоћи детету. Очекивања родитеља су много већа него што су дететове стварне могућности. Поставаљање нереалних захтева детету ствара додатне проблеме. Нереална очекивања родитеља често су последица наде у ефекте помоћи коју поједине друштвене институције (посебно медицинске и образовне) могу пружити детету. Неостварена очекивања родитељима, потом, стварају додатне проблеме – разочарање, осећање немоћи, губљење наде и воље. По мишљењу неких аутора, родитељи страхују како ће се њихово дете

уклопити у редовни вртић или школу ако до инклузије и дође (Heekin i Mengel, 1997). Иако то желе, плаше се одбацивања од вршњака и школског неуспеха. Понекад је болно посматрати своје дете са посебним потребама заједно у групи са његовим вршњацима који немају сметње у развоју. Забринути су и због евентуалне недоступности специјалних служби и недовољне оспособљености васпитача за рад са њиховом децом. Искуства у неким инклузивним програмима указују на негативне ставове родитеља остале деце према укључивању деце са посебним потребама у редовне групе вртића и школа (Heekin i Mengel, 1997). Родитељи деце која немају сметње у развоју боје се да ће њихово дете бити занемарено, јер ће се васпитач више бавити децом са посебним потребама. Такође, брину се да њихово дете не имитира понашања деце са посебним потребама. Родитељи се понекад могу осећати неугодно у друштву родитеља деце са посебним потребама, будући да имају различита искуства, која им не омогућавају да се уживе у улогу оног другог.

Социјалне компетенције деце са посебним потребама и интеракција са вршњацима. Одрасли преносе на децу сопствене предрасуде и негативне ставове према особама са посебним потребама, што битно отежава контакте ове деце са вршњацима у школи и суседству. Подсмевање, игнорисање, избегавање и одбацивање су могуће реакције мале деце у контакту са дететом које има сметње у развоју. Разлике могу бити узрок социјалне изолованости и одбачености деце са посебним потребама, што се потом одражава на успешност социјалних односа и социјалну компетенцију. Бројна истраживања показују да смањена социјална компетенција деце са посебним потребама, било да је узрок или последица претходне социјалне интеракције, утиче негативно на даљи развој социјалне интеракције са вршњацима. Према мишљењу Гашић-Павишић (2002), социјална компетенција и успешно остваривање социјалних односа су у узајамној вези. Од социјалне компетенције детета зависи успешно остваривање социјалних односа, док, с друге стране, успешни социјални односи са вршњацима значајно доприносе развоју дететове социјалне компетенције. Степен социјалне интеграције деце са посебним потребама не зависи само од социјалне компетенције већ и од степена ометености. Теже ометена деца имају више проблема у интеракцији са вршњацима и неуравнотеженије односе (Guralnick, 1986), што се такође може одразити негативно и на социјалну компетенцију. Поред врсте и тежине сметњи код детета, смањена социјална компетенција деце са посебним потребама настаје и због одбацивања и непри-

хватања од одраслих и деце из окружења. Недовољно чести контакти и недостатак искустава у комуникацији са одраслим људима и децом редовне популације утичу на смањење социјалне компетенције деце са посебним потребама. Уколико се дете са посебним потребама налази искључиво у групи вршњака који имају сметње у развоју, недостајаће му модели за учење успешног вршњачког понашања који важе у редовној популацији. Ово може угрозити не само развој социјалних вештина већ и мотивацију за учешће у групи вршњака редовне популације (Гашић-Павишић, 2002).

По мишљењу неких аутора (Крњајић, 2003), разлике међу ученицима, које негативно делују на њихов укупни развој, успешно се превазилазе позитивним интеракцијама. Успешна интеракција међу децом може бити остварена само уколико деца са посебним потребама и њихови вршњаци редовне популације развију конструктивне односе који су позитивни, брижни и пуни подршке. Подаци истраживања (Кобешћак, 1998) показују да су посебно важни први утисци о детету са посебним потребама, који се формирају током почетних интеракција. Ти утисци могу бити засићени позитивним или негативним емоцијама или неутрални. Прихватање других, чак и различитих, одвија се најлакше у групним активностима са заједничким циљем, односно у ситуацијама сарадње приликом учења. Насупрот томе, до одбацивања лакше долази када деца нису укључена у заједничке активности приликом учења, у компетитивној клими која не усмерава на међузависност. У тим ситуацијама деца се често осећају као: супарници, угрожени једни од других или странци који не познају једни друге. Развијају негативну слику о себи и вршњацима, која утиче на стварање негативних ставовова према средини. Уколико се негативни ставови развију, обично се задрже или, чак, с временом појачавају.

Познато је да се развој одвија кроз интеракцију, не само са другим људима већ и физичким објектима који окружују дете (Виготски, 1983). Физичка активност деце са посебним потребама је битно ограничена и смањена због природе сметње коју дете има, ситуације у породици и честе затворености шире друштвене средине. Смањена физичка покретљивост и размена са средином ограничава и социјалну интеракцију деце са посебним потребама. Непостојање физичких услова средине у образовним и другим друштвеним институцијама (на пример: непостојање косих равни и прилагођених тоалета) онемогућава учествовање у различитим активностима

Дететова слика о себи и социјална средина. Негативни облици понашања друштвене средине, као што су исмевање, избегавање и одбацивање, шаљу поруку детету да му људи нису наклоњени. Пошто га други виде различитим, дете и само почиње да верује у то и тако види себе. Негативан однос средине код детета са посебним потребама ствара »секундарне последице оштећења« (Хрњица, 1997) које су често много већи проблем од примарних последица оштећења. Секундарне последице су резултат неправилног и некоректног односа, а манифестују се као озбиљне промене у личности детета, што се повратно одражава на његов однос према себи, породици и средини у којој живи. Начин на који остали људи посматрају сметњу детета, формира перцепцију детета о себи којом оно може да увелича/смањи стварне последице одређене сметње. Перцепција себе као »оштећеног« који свој недостатак не може да компензује, утиче на стварање осећања мање вредности, што представља основну препреку за развој и реализацију потенцијала. Осећање немоћи и страха од неуспеха, који прате негативну слику о себи, условљава повлачење и избегавање контаката са осталим људима. Реакције детета на развојну сметњу крећу се од схватања тешкоће као трагедије до игнорисања стварних тешкоћа (Хрњица, 1997).

Због смањених социјалних интеракција и упућености на мали број, најчешће одраслих људи, самоћа је један од честих проблема са којима се суочавају деца са посебним потребама. Пошто немају поверења у средину, она не могу да задовоље своју основну потребу за сигурношћу, припадањем и љубављу. Када су одбачена, ова деца се повлаче или су склона да реагују импулсивно и агресивно. Када су прихваћена и вољена снажно се емоционално везују (Хрњица, 1997). Будући да их други људи опажају као некомпетентне, деца са посебним потребама престају да се боре, постају депресивна и не очекују поштовање од других.

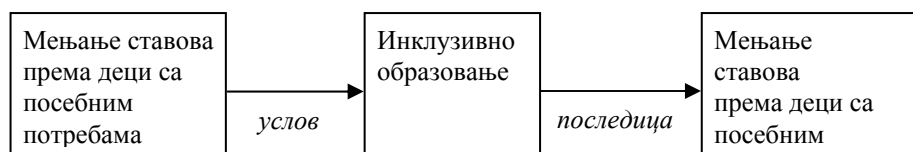
Претерано високи захтеви које средина, а најчешће родитељи, постављају пред ову децу, код њих потенцирају осећај мање вредности. Неуспех ствара неповерење у себе и своје могућности, угрожава самопоштовање и ствара страх од иницијативе и активности, чак и када се оне могу реализовати. Процена да смо способни да одређену активност успешно изведемо један је од основних услова да се та активност уопште и започне, а без започињања активности нема ни активности ни успеха (Опачић, 1995). Услед негативних искустава, одбацивања и/или претераног заштићивања, дете са посебним потребама нема позитивну

самопроцену, што се негативно одражава на мотивацију и предузимање активности. Дете, такође, често није у прилици да стекне независност. Имајући у виду да су самопоштовање и независност две најважније претпоставке за стицање емоционалне стабилности, овакве ситуације неповољно утичу на целокупни развој детета и изградњу његовог идентитета.

Инклузивно образовање – могуће решење

Мењање ставова и односа према деци са посебним потребама. С обзиром да се развој сваког детета најцелисходније одвија кроз активности у неселективној социјалној и физичкој средини, која обилује највећим бројем изазова, сматра се да је инклузија деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне програме један од најбољих начина да се њихов развој подстиче и побољшава. Неопходан услов за увођење инклузивног образовања је мењање односа друштва према овој деци. Мењање ставова је први предуслов и прва баријера коју треба отклонити да би овај процес отпочео. Неки аутори, пак, истичу да се психолошке баријере као што су стереотипи, негативни ставови и предрасуде према деци са посебним потребама превазилазе процесом инклузије (Сретенков, 2000). Инклузивно образовање и позитивна искуства стечена његовом реализацијом повратно утичу на постепено мењање ставова и развијање позитивнијег понашања према деци са посебним потребама. Овај налаз је логичан јер се негативни ставови углавном формирају због недовољне информисаности и недостатка искуства. Негативни ставови према деци са посебним потребама, а потом и понашање према њима, могу се променити ако се упознамо с њиховим потребама, укључимо их у редовне вртиће/школе и пружимо им могућност да нам покажу своје очуване потенцијале, што је могуће у инклузивном образовању.

Слика 1: Мењање ставова према деци са посебним потребама



Показало се да васпитачи експерименталне групе, који су укључени у инклузивни програм, имају позитивније ставове према деци са посебним потребама и инклузији, од васпитача контролне групе. Искуство стечено током реализације пројекта, као и едукација путем семинара, допринели су мењању ставова и односа васпитача према деци са посебним потребама (Вујачић, 2003).

Подаци који се односе на мишљења и ставове родитеља деце са посебним потребама показују да организоване активности (едукација родитеља, сарадња са запосленима у вртићу и другим родитељима) могу позитивно утицати на превазилажење стрепњи и брига у вези са укључивањем њихове деце у редовни програм (Вујачић, 2003). Према мишљењу родитеља деце са посебним потребама, укључивање у редовни програм показало се корисно и за родитеље и за њихову децу. Ови подаци указују да процес инклузије може помоћи родитељима деце са посебним потребама да реше или ублаже постојеће проблеме, створе реалнију перцепцију о детету и његовим могућностима, успоставе квалитетније међусобне односе у породици, размене искуства са људима који имају сличне проблеме и растерете се свакодневних брига и стрепњи. Боравком у групи вршњака који немају тешкоће, деца са посебним потребама су постала самосталнија, спремнија да се укључе у активности и осетљивија за потребе других.

Код родитеља остале деце у вршњачкој групи може постојати отпор према укључивању деце са посебним потребама, најчешће на самом почетку реализације инклузивног програма. Током реализације програма ставови и мишљења ових родитеља постепено су се мењали. Они су постали свесни користи које њихова деца и деца са посебним потребама могу имати од процеса инклузије. Истраживања мишљења родитеља редовне популације деце у инклузивном образовању у нашим предшколским установама дају охрабрујуће резултате: 92% родитеља сматра да децу са посебним потребама треба укључити у редовне групе вртића, 75% родитеља сматра да њихово дете није било занемарено од васпитача због укључивања деце са посебним потребама, 43% родитеља налази да је инклузија корисна за њихово дете, док 85% сматра да је она корисна и за децу с посебним потребама (Вујачић, 2003). Логично је очекивати да ће се позитивна искуства ових родитеља, и на њима изграђени позитивни ставови, пренети и на њихову децу што ће створити услове за прихватање разлика и квалитетнију интеракцију са вршњацима у групи.

Остваривање дечијих права. Укључивањем деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне институције друштво даје свој допринос остваривању дечијих права, дефинисаних међународним правним документима. То представља не само обавезу нашег друштва, имајући у виду да је наша земља потписница ових докумената, већ и стварање услова за задовољавање људских потреба, међу којима је социјална интеракција једна од најважнијих.

Школа по мери детета. Инклузија подразумева померање фокуса са проблема детета на проблем друштва у целини и његових институција. Уколико друштвене институције дискриминирају децу с посебним потребама могу да им створе већи проблем од самих тешкоћа које деца имају. У основи ове идеје је мењање образовног система, а не прилагођавање детета са посебним потребама том систему. Термин »школа по мери детета«, који је Клапаред увео пре скоро сто година, на најбољи начин објашњава промене које се желе остварити инклузивним образовањем данас. Поред физичке припремљености образовне средине (адекватна просторна решења, опремљеност група дидактичким материјалом и литературом, адекватан број деце у групама) претпоставке за успешну реализацију инклузивног програма су: васпитно-образовни програм усмерен на дете, позитивни ставови и однос васпитача/учитеља према детету, адекватна обученост кадра у образовању, позитиван однос и приhvатање од вршњака и сарадња са родитељима (Вујачић, 2005).

Откривање очуваних потенцијала деце са посебним потребама. Претераним наглашавањем специфичне сметње, занемарује се велики број очуваних потенцијала које дете са посебним потребама реално поседује. Специфична сметња не мора да утиче на комплетно функционисање детета и један број способности увек остаје очуван. У инклузивном програму деци са посебним потребама је омогућено да открију своје очуване потенцијале и да на њима даље граде свој развој. У групи вршњака, током организованих активности, дете, уз помоћ одраслог, спонтано открива очуване потенцијале, који представљају најбољу основу на којој ће се даље градити знање, способности, самопоуздање, независност и позитиван однос према себи и другима. Проналажење онога у чему је дете успешно ствара услове не само за адекватан социјални већ и когнитивни развој, успешну професионалну оријентацију и оспособљавање за самосталан живот, у границама дететових могућности.

Квалитет образовања. Инклузивно образовање представља подстицај за мењање и побољшавање укупног васпитно-образовног проце-

са. Присуство деце са посебним потребама подстиче васпитаче и учитеље да примењују различите методе и стратегије у раду, што се позитивно одражава и на осталу децу. Примена индивидуализованог приступа у раду са децом јесте начин да васпитач/учитељ изађе у сусрет потребама, интересовањима и способностима сваког детета, од деце са тешкоћама до даровитих. Не треба заборавити да и дете са тешкоћама у развоју у неким аспектима може бити даровито. Према сазнањима неких аутора, индивидуализовано подучавање је приступ који се базира на индивидуалним разликама међу децом и који узима у обзир све карактеристике које дете доноси у васпитно-образовни процес: развојни ниво детета (узрасне карактеристике, личне карактеристике и зона наредног развитка), стил учења, темперамент, интересовања, мотивацију, пол и породично порекло (Милић, 2002). Полазећи од ових особености, васпитач/учитељ креира активности тако да се свако дете осети успешним, а да је при томе суочено са изазовима.

Подстицање социјалне интеракције међу децом. Уз сазнање да је дете с посебним потребама, као и остала деца, особено биће које у себи носи одређене потенцијале за развој и учење, васпитач/учитељ може створити средину која подстиче социјалну интеракцију и обезбеђује услове за њихово квалитетно образовање. Подстицање и развијање социјалне интеракције међу децом са и без тешкоћа у развоју, као и користи које и једни и други имају од овог процеса, основни је смисао инклузије. Утицај на децу да прихвате разлике може се остварити организовањем активности које су им занимљиве, подстичу на откривање могућности свог тела, као и предмета, места и особа које их окружују. Деца се подстичу да користећи сва чула, мерећи, гледајући, осећајући и слушајући, откривају које особине су им заједничке а по којима су особени. На тај начин, деца уче да смо и слични и различити, да нас индивидуалне особености чине оним што јесмо, да разлике могу бити подстицајне и да је »у реду« бити различит. Уз помоћ ових активности деца могу открити да сви имамо сличне потребе, нарочито потребу да будемо прихваћени. Један од начина да се подстакне социјална интеракција, о чему је већ било речи, јесте примена стратегије кооперативног учења у којој деца раде заједно, како би постигла одређени циљ и обавила постављене задатке. Основне одлике кооперативног учења су: позитивна међузависност чланова, индивидуална одговорност и учење сарадничких вештина. Деца увиђају да су међусобно повезани и да сви чланови групе преузимају заједничку одговорност за активност којом се баве. Осећај међусобне за-

висности помаже деци да прихвате постојеће разлике и доживе друге као јединствене особе, са различитим доприносима које могу дати приликом заједничког учења. Заједнички циљ који имају подстиче их да пружају и траже помоћ од вршњака онда када им је потребна. Посебно су значајне ситуације у којима вршњаци траже помоћ од детета са посебним потребама јер то наглашава његову важност и допринос заједници. Током кооперативног учења, деца су у прилици да развијају и вежбају социјалне вештине као што су: преузимање вођства, доношење одлука, комуникација и способност решавања конфликтних ситуација.

Можемо закључити да су бројне предности које од инклузије имају деца са посебним потребама и њихови вршњаци, породица и друштво у целини. Стога је неопходно да све релевантне институције и појединци својим учешћем допринесу да инклузивно образовање постане трајна пракса у образовном систему наше земље. Иако смо далеко од овог циља, охрабрује чињеница да је инклузија, последњих година, веома актуелна тема на нашим просторима. Подршку у овим напорима пружају пилот-пројекти инклузивног образовања, који се реализују у једном броју наших вртића и школа, с циљем проналажења решења за квалитетно образовање деце са посебним потребама. Истраживања у оквиру евалуације поменутих пилот-пројекта дају охрабрујуће резултате. Стално указивање на позитивне примере и потврђивање успешности овог процеса један је од начина да се ова идеја промовише.

Напомена. Чланак представља резултат рада на пројекту »Образовање за друштво знања«, број 149001 (2006-2010), чију реализацију финансира Министарство науке и заштите животне средине Републике Србије.

Коришћена литература

- Arijes, F. (1989): *Vekovi detinjstva*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Fontejn, S. (1993): *To je pravo*. Beograd: UNICEF.
- Gašić-Pavišić, S. (2002): Vršnjačko socijalno ponašanje dece sa smetnjama u razvoju, *Nastava i vaspitanje*, br. 5, 452–469.
- Guralnick, M. (1986): The peer relations of young handicapped children; in: P. Strain, M. Guralnick & H. Walker: *Children' social behavior* (93–140). Orlando: Academic Press.
- Heekin, Š. i P. Mengel (1997): *Novi prijatelji*. Zagreb: Mali profesor.
- Hrnjica, S. (1991): *Ometeno dete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica, S. (1997): *Dete sa razvojnim smetnjama u osnovnoj školi*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Jablan, B., B. Eškirović i V. Vučinić (2001): Subjektivni i objektivni uslovi za integrisanje slepe dece u redovnu školu, *Nastava i vaspitanje*, br. 2, 227–230.

- Karić, J. (2004): Stavovi prema uključivanju dece sa posebnim potrebama u redovan sistem obrazovanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 1, 142–146.
- Kobeščak, S. (1998): Socijalni aspekti odgoja i obrazovanja djece sa posebnim potrebama, *Dijete, vrtić, obitelj*, br. 13.
- Kojić, R. (1999): Motorički prostor učenika sa posebnim potrebama kao osnova nastave fizičkog vaspitanja, *Nastava i vaspitanje*, br. 1–2, 141–145.
- Kon, I. S. (1988): *Dete i kultura*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krmjajić, S. (2003): Poštovanje drugog: preduslov za uspostavljanje i razvoj dečjih prijateljstava; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (71–77). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Levkov, Lj. (2003): Školski program (kurikulum) i uvažavanje različitosti; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (78–81). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Milić, S. (2002): *Individualizovani pristup u vaspitno-obrazovnom procesu*. Podgorica: Pedagoški centar Crne Gore.
- Opačić, G. (1995): *Ličnost u socijalnom ogledalu*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Radoman, V. (2003): Učenici s razvojnim smetnjama u novoj školi po meri deteta; u J. Šefer, S. Maksić i S. Joksimović (prir.): *Uvažavanje različitosti i obrazovanje* (65–70). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Sretenov, D. (2000): *An evaluation of attitudes of pre-school teachers from different social and cultural milieu in Yugoslavia towards inclusion of children with mild learning difficulties in regular pre-school* (magistarski rad). Birmingham: The University of Birmingham.
- Stanimirović, D. (1986): Stavovi ljudi sa vidom prema slepima, *Psihologija*, br. 3-4, 104-119.
- Strika, V. (1999): Rano obrazovanje i posebne obrazovne potrebe (UNESCO: međunarodno savetovanje), *Nastava i vaspitanje*, br. 3–4, 428–441.
- Trebješanin, Ž. (1991): *Predstava o detetu u srpskoj kulturi*. Beograd: Srpska književna zajednica.
- Vigotski, L. (1983): *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (1996): *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vujačić, M. (2003): *Uključivanje djece sa posebnim potrebama u redovne grupe vrtića – mogućnosti i efekti* (magistarski rad). Beograd: Filozofski fakultet.
- Vujačić, M. (2005): Inkluzivno obrazovanje – teorijske osnove i praktična realizacija, *Nastava i vaspitanje*, br. 4–5, 483–497.

Примљено 03.02.2006; прихваћено за штампу 19.04.2006.

Milja Vujačić

PROBLEMS AND PERSPECTIVES OF CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS

Abstract

The paper deals with problems faced by children with special needs and the perspectives for their development. The research on the environment in which children with special needs live testify to what extent the community provides for their development. Since the environment is not encouraging obstacles are numerous, often detrimental due to prejudice, stereotypes and negative attitudes. However, our research data show that organized activities in the process of inclusive education significantly contribute to the changes in attitudes towards children with special needs,

which creates favorable conditions for quality in education and overall development. Changing attitudes concerning children with special needs and creating conditions for discovering their preserved potential, through the interaction with other children, are the basis for their further development and, to the extent to which they are capable of it, training for future independent life. The paper suggests that inclusive education is a possible solution for the children with special needs and the way to stimulate and improve their development.

Key words: inclusive education, children with special needs, development, negative attitudes, non-supportive environment, preserved potential.

Миля Вуячич
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ДЕТЕЙ
СО СПЕЦИФИЧЕСКИМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Резюме

В работе рассматриваются проблемы детей со специфическими потребностями и перспективы для их последующего развития. Исследования условий, в которых живут дети со специфическими потребностями, свидетельствуют о том, в какой мере социальная среда обеспечивает возможности для их развития. Эти дети встречаются со многочисленными препятствиями, поскольку условия их жизни нельзя назвать благоприятными, наоборот: они характеризуются наличием предрассудков и стереотипов, на которых основывается и отрицательное отношение к анализируемой детской популяции. Однако, данные проведенных нами исследований показывают, что организованные формы и виды деятельности в процессе включенного обучения в значительной степени содействуют улучшению отношения к детям со специфическими потребностями и мнений о них, а это, в свою очередь, создает благоприятные условия для их качественного образования и развития в целом. Изменение представлений о детях со специфическими потребностями и создание условий для того чтобы, во взаимодействии с их сверстниками, были открыты их сохранившиеся потенциалы, представляет основу для дальнейшего развития этих детей и для их подготовки к самостоятельной жизни, в пределах возможного. В работе подчеркивается, что включенное обучение дает возможность решения проблем, с которыми сталкиваются дети со специфическими потребностями, а также поощрения и улучшения их развития.

Ключевые слова: включенное образование, дети со специфическими потребностями, развитие, отрицательные мнения, неблагоприятная среда, сохранившиеся потенциалы.